

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.881.161.1'42
ББК 4426.81-273.2

Е. А. Рябухина

Пермь, Россия

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию стратегии развития текстовой деятельности учащихся старших классов. Установлены различия в понятиях «речевая деятельность» и «текстовая деятельность». На основе анализа содержания понятия «текстовая деятельность» рассматривается возможность продвижения в обучении от текстовосприятия к текстопорождению.

Методологической основой разрабатываемой стратегии стали лингвистические труды Ю. А. Караулова, И. Р. Гальперина, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкина, А. С. Штерн, а также методические исследования по вопросам обучения речевой и текстовой деятельности Н. А. Ипполитовой, Т. В. Карих, В. Н. Мешерякова, И. А. Сотовой.

Особое внимание уделено пониманию текста, проникновению в его смысл. Представлены продуктивные приёмы развития умений понимания и интерпретации текста: организация предтекстового этапа, воссоздание историко-культурного контекста, выявление видов текстовой информации и способов их языкового выражения, выявление микротема и связей между ними, диалог с текстом, создание вторичного текста.

Автор отмечает, что комплекс вопросов и заданий, включающий различные аспекты лингвистического анализа, помогает лучше понять текст и подготовиться к созданию на его основе интерпретационного высказывания. Положительное влияние на формирование оценки правильности понимания текста оказывает сопоставление собственной интерпретации с интерпретацией другого реципиента. Примеры заданий для развития умений понимания и интерпретации текста апробированы на занятиях спецкурса и могут успешно применяться в старших классах.

Ключевые слова: текстовая деятельность, вторичная текстовая деятельность, понимание текста, историко-культурный контекст, виды текстовой информации, микротема, аспекты лингвистического анализа, интерпретация текста.

Е. А. Ryabukhina

Perm, Russia

THE STRATEGY OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' TEXT ACTIVITY DEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the development of senior high student's text activity. The differences in terms of speech activity and text activity are set. The possibility of learning from the perception of the text to produce text is identified on the basis of analysis of the notion of text activity.

The methodological basis of the developed strategy have become linguistic works by Y. A. Karaulov, I. R. Galperin, T. M. Dridze, N. I. Ginkin, A. S. Stern, and methodical research in the teaching of speech and text activities by N. A. Ippolitova, T. V. Karikh, V. N. Meshcheryakov, I. A. Sotova.

Special attention is given to understanding of the text, penetration into its meaning. The article contains productive teaching methods of comprehension and interpretation of the text. Pretextual stage, reconstruction of historical and cultural context, identification of types of textual information and their linguistic expression, identifying the topics and relations between them, the dialogue with the text, the generation of the secondary text are related to such methods.

The author notes that a set of questions and tasks, including various aspects of the linguistic analysis, helps to understand text better and to prepare for the creation of the interpretive statements on its basis. The comparison of our own interpretations with the interpretation of the other recipients has a positive influence on the evaluation of the correct understanding of the text. Examples of tasks for the development of skills understanding and interpretation of the text are tested on the training course and can be successfully applied for high school students.

Keywords: textual activity, secondary textual activity, comprehension of the text, historical and cultural context, types of textual information, topic, aspects of linguistic analysis, interpretation of the text.

Внимание к текстовой деятельности обусловлено антропоцентризмом и текстоцентризмом современного гуманитарного знания. Понятие «текстовая деятельность» впервые введено в научный оборот Т. М. Дридзе, которая отмечала, что общение можно рассматривать как текстовую деятельность [Дридзе 1980]. Под **текстовой деятельностью** в лингвистике понимается система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их. «В ходе этих действий решается судьба исходного коммуникативного намерения (интенции) автора сообщения» [Карих 2010: 89–90]. Поскольку текст — это речевое произведение, текстовая деятельность по сути является речевой, но отличается

от нее конкретностью целей, задач, сферы общения и жанра, ситуативной обусловленностью, личностной ориентацией.

Текстовая деятельность имеет коммуникативно-познавательную природу. Она «мотивирована осознанием проблемной ситуации, стремлением найти её разрешение в рамках текстового общения. <...> Предметом текстовой деятельности является коммуникативная интенция общающихся, цели имеют коммуникативно-познавательный и эмоциональный характер, в качестве действий рассматриваются конкретные акты осмысления, операции с применением средств памяти и языка» [Там же: 90].

Участники текстовой деятельности, в отличие от участников речевой, «не присваивают, а преодо-

левают готовые «константные формы», выражая свои коммуникативные намерения» [Там же: 91]. Таким образом, одним из результатов развития текстовой деятельности учащихся необходимо признать их умение совершать над простыми и сложными знаками языка «мотивированные и целенаправленные операции для общения» [Там же: 91].

Противоречие между обозначенными в стандарте требования к уровню сформированности коммуникативно-речевых умений старшеклассников и реальными результатами создания интерпретационных текстов в работах ЕГЭ по русскому языку свидетельствует о необходимости проведения специальной работы по развитию текстовой деятельности будущих выпускников.

Поскольку одной из ключевых задач современного школьного образования в любой предметной области является обучение пониманию и переработке информации самых различных текстов, остановимся более подробно на разных аспектах обучения школьников восприятию, пониманию и интерпретации текста. С нашей точки зрения, на уроках русского языка в старших классах целесообразно применять стратегию развития текстовой деятельности от вторичной её составляющей к первичной.

Базовым компонентом для развития текстовой деятельности старшеклассников являются речеведческие знания о тексте как продукте речевой деятельности и высказывании как результате деятельности общения; сведения о коммуникативной ситуации, участниках коммуникации, целях общения, авторской интенции (коммуникативном намерении, замысле), авторской позиции, языковых средствах, позволяющих реализовать коммуникативное намерение автора. Несомненно, потребуются сформированные ранее коммуникативно-речевые умения определять тему и идею текста, его проблематику, выявлять строение текста с опорой на микротемы и производить элементарный стилистический анализ.

Представим некоторые приёмы обучения старшеклассников вторичной текстовой деятельности, соотнося их с результатами исследований в лингвистике и методике преподавания русского языка.

Добиваясь от старшеклассников проникновения в смысл текста, мы опираемся на мнение Ю. А. Караулова о возможности расщепления смыслового уровня восприятия текста на понимание замысла автора (подтекста), концепции текста и смысла слов текста и их соединений [Караулов 2002: 51–52]. Очень значимыми при таком подходе оказываются вопросы «Зачем создан текст?» и «Кому он адресован?». Именно поиск ответов на них позволяет впоследствии не только добиться более глубокого понимания смысла текста, но и грамотно строить собственную первичную текстовую деятельность.

Особая роль в работе над смыслом текста при этом отводится выявлению видов текстовой информации, к которым, в соответствии с теорией И. Р. Гальперина, отнесены: **содержательно-фактуальная** информация («факты, события, процессы, происходящие, происходившие и те, которые будут происходить в окружающем нас мире, реальном или вымышленном»); **содержательно-**

концептуальная информация (индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в жизни общества, их сложного психологического и эстетико-познавательного воздействия, включая отношения между отдельными индивидуумами); **содержательно-подтекстовая информация** (скрытая информация, извлекаемая из содержательно-фактуальной информации благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФЕ приращивать смыслы) [Гальперин 2005: 27–28]. Примером применения подобного приёма в обучении текстовой деятельности стал анализ старшеклассниками текста И. А. Бунина «Канун». Поиск различных видов информации в тексте помогает учащимся перейти от его поверхностного и неточного восприятия к пониманию содержания, смысла текста и даже к выявлению подтекста (см. приложение).

Правильность понимания текста связана также с **пресуппозицией** — предварительными фоновыми знаниями, имеющимися у того, кто воспринимает текст. Г. С. Тер-Минасова относит к пресуппозиции «знания реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий)» [Тер-Минасова 2000: 4.]. В связи с этим в обучении старшеклассников необходимо использовать такой приём, как воссоздание историко-культурного контекста, в котором и должен рассматриваться анализируемый текст. Обратимся к типичным примерам, с которыми мы ежегодно сталкиваемся при проверке ЕГЭ по русскому языку: Катерина Кабанова предстаёт перед нами в ученических сочинениях как странная женщина, не сообразившая, что лучше уехать из Калинова вместе с Борисом, чем мучиться в доме свекрови, а Евгений Базаров рассматривается как человек, который страдает от эгоизма и безразличия окружающих. В упомянутом уже тексте Бунина «Канун» понимания его смысла удаётся достичь только после того, как восстановлен историко-культурный контекст 1916 года (время повествования) и историко-культурный контекст биографии Бунина, в частности 1930 года (время написания рассказа).

Для воссоздания историко-культурного контекста могут использоваться как отдельные вопросы и задания, так и заранее подготовленные старшеклассниками небольшие сообщения о социально-политических и культурных особенностях эпохи, отражённой в тексте.

Важным элементом обучения текстовой деятельности становится подготовка к восприятию речевого сообщения (предтекстовый этап), который, по наблюдениям И. А. Сотовой и в соответствии с этапами деятельности речевосприятия, «должен включать»:

1. Мотивирование рецептивно-аналитической деятельности учащихся.
2. Актуализацию и обогащение знаний и представлений учащихся (в связи с проблематикой текста).
3. Семантизацию языковых средств текста.
4. Осмысление заглавия (эпиграфа, ключевых слов, начальной фразы текста и др.).

5. Вероятностное прогнозирование содержания, типологических, стилистических, жанровых характеристик текста по заглавию (ключевым словам, начальной или конечной фразе, имени автора, источнику и т.п.), формирование текстовых ожиданий.

6. Построение вероятностной модели (моделей) текста, в учебных целях — обоснование вероятности модели» [Сотова 2008: 135–136].

Проникновению в смысл высказывания, совершенствованию умений понимания речи способствует выделение в тексте минимальных смысловых единиц, т.е. микротем. Обратимся к особенностям интерпретации понятия *микротема* в методике преподавания русского языка. М. Т. Баранов понимает под микротемой «основные элементы того объекта, который подлежит описанию» [Баранов 1964: 57]; В. Н. Мещеряков соотносит с термином *микротема* свой термин *тематическое предложение абзаца* [Мещеряков 2000: 20]. И. А. Сотова предлагает понимать под *микротемой* «содержание нескольких самостоятельных предложений, связанных одной мыслью» [Сотова 2008: 51]. Нам представляется целесообразным наряду с обращением к традиционному определению микротемы акцентировать внимание старшеклассников на том, что микротема — это один из аспектов рассмотрения предмета речи, то есть темы текста.

В работе над микротемами нам неоднократно приходилось обращаться к ключевым словам — понятию, которое знакомо учащимся с начальной школы. Для старшеклассников мы делаем акцент на том, что под ключевыми словами подразумеваются слова и словосочетания, которые, как утверждает А. С. Штерн, несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку с точки зрения его информативности [Мурзин, Штерн 1991: 74]. Набор ключевых слов данного текста можно рассматривать как один из способов его компрессии. По мнению той же А. С. Штерн, «восприятие целостности текста идёт через её отражение в наборе ключевых слов» [Мурзин, Штерн 1991: 84]. Работа с ключевыми словами в рамках нашего эксперимента была связана с выявлением видов текстовой информации (примеры представлены в приложении в таблице, отражающей результаты работы над пониманием текста Бунина «Канун»).

Путь от слова к смыслу, от общего восприятия текста к его пониманию по наблюдениям таких методистов, как Г. Г. Граник, Л. П. Доблаев, Н. А. Ипполитова и др., может осуществляться путём диалога с текстом, основными приёмами которого являются постановка вопросов к тексту и прогнозирование его дальнейшего содержания. Вопросы обычно ставятся перед раскрытием очередной микротемы, рассмотрением в тексте одной из его проблем.

Проиллюстрируем этот приём на примере работы с текстом И. Бродского «Рождение поэта» (см. приложение). Для построения диалога мы сделали паузы после слов «отец потребовал» в 1-м предложении, перед 3-м предложением, перед 7-м предложением, перед 8-м предложением, перед 10-м предложением и сформулировали вместе с учащимися следующие вопросы:

1. Чего потребовал отец от своей дочери?
2. Почему она согласилась это сделать? (можно воспользоваться дополнительной информацией о семье Горенко).
3. Что было главным для Анны Горенко при выборе своего творческого пути?
4. Как появился на свет псевдоним «Анна Ахматова»?
5. Как оценивает Бродский неожиданный эффект выбранного юной поэтессой псевдонима?

Понимание текста невозможно без лингвистического анализа. «Само слово «текст» (лат. *textus*) означает ткань, сплетение, соединение. Поэтому, как указывает Н. С. Валгина, важно установить и то, что соединяется, и то, как и зачем соединяется» [Валгина 2003: 17]. Анализ текста, лингвистические основы которого были заложены в трудах В. В. Виноградова, А. М. Пешковского, Л. В. Щербы, признаётся одним из ведущих методов развития речевых умений учащихся (см. работы Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, С. И. Львовой, В. Н. Мещерякова, Е. И. Никитиной, Т. М. Пахновой, Н. А. Плёткина, Н. М. Шанского и др.).

В обучении старшеклассников речевой деятельности реализуется аспектный лингвистический анализ текста, включающий:

- смысловой анализ (определение темы и микротемы, выделение опорных, ключевых слов; установление, в каком фрагменте текста выражена основная мысль, если она словесно сформулирована, или самостоятельное формулирование основной мысли);
- структурно-композиционный анализ (установление, как развивается основная мысль, каково значение для её раскрытия каждой части текста, возможное создание плана или схемы текста);
- типологический анализ (определение типологической принадлежности каждой части текста, ведущего типа речи и сочетания функционально-смысловых типов речи в целом тексте);
- жанрово-стилистический анализ (установление отнесённости текста к определенному стилю и жанру, выявление композиционных и языковых особенностей текста и их соответствия требованиям жанра);
- языковой анализ (определение роли языковых средств в тексте, зависимость их отбора от реализации авторского замысла).

Достаточно часто в предлагаемых старшеклассникам упражнениях элементы этих видов анализа сочетаются, и мы прибегаем к комплексному анализу. Представим вариант комплекса вопросов и заданий для развития вторичной текстовой деятельности и создания интерпретационного высказывания на материале уже рассмотренного нами текста И. Бродского (см. приложение). Включённое в этот комплекс межпредметное задание положительно влияет на развитие аналитических и интерпретационных умений старшеклассников:

1. Проведите эксперимент: замените заголовок текста. Обоснуйте свой выбор.
2. Объясните значение слова *псевдоним*, для этого воспользуйтесь необходимыми словарями. Чем, по мнению автора текста, обусловлен выбор именно этого сочетания имени и фамилии? (При ответе обратите внимание

на приём, использованный И. Бродским в первой части предложения 10).

3. Установите значение подчеркнутых слов, учитывая контекст.

4. Исследуйте в тексте роль метафор (остановитесь на двух из них).

5. Установите способ и средства связи предложений в предпоследнем абзаце. Почему здесь использован именно этот способ связи?

6*. Выберите для лингвистического анализа одно из ранних стихотворений А. Ахматовой. Найдите в тексте стихотворения примеры тех качеств юной поэтессы, которые отмечает И. Бродский в предпоследнем абзаце; выпишите их и прокомментируйте. Какие ещё языковые особенности ранней лирики А. Ахматовой вы видите в этом стихотворении? Обоснуйте свой ответ.

7. Как вы понимаете значение выражения «Будущее отбрасывает тени»? Оформите ответ на этот вопрос в виде небольшого рассуждения (100 — 150 слов).

Переход от развития умений понимания текста к развитию умений его интерпретации закономерен. Во-первых, это обусловлено предложенной психолингвистами триадой, обозначающей уровни понимания высказывания в процессе общения: восприятие — понимание — интерпретация; во-вторых, как точно замечает Н. А. Ипполитова, аналитическая работа с текстом бессмысленна, если она не связана с уточнением коммуникативного намерения автора. Поэтому анализ, проводимый с целью развития текстовой деятельности, «должен заставить школьников задуматься над тем, для чего создан текст, какова была задача автора, для кого предназначен текст...» [Ипполитова 1998: 38].

Ещё одним приёмом развития текстовой деятельности с точки зрения её обязательного компонента — оценки — является сопоставление своего

понимания текста с его пониманием другим реципиентом. Для этого мы использовали материалы сочинений ЕГЭ и также обратились к интерпретации текста. Поскольку представленный в приложении фрагмент очерка Е. Кригера «Свет» был включён в число экзаменационных несколько лет назад и, к нашему удивлению, выпускники поняли его очень поверхностно и искажённо, мы предложили старшеклассникам такую последовательность действий при работе с этим текстом: познакомиться с его содержанием, прочитать сочинение выпускника, написанное на основе этого текста, оценить правильность и глубину понимания исходного текста в сочинении, поработать с текстом очерка с целью выявления в нём фактуальной и концептуальной информации, построить собственное интерпретационное высказывание в соответствии со схемой, предложенной в ЕГЭ, вновь вернуться к чужой интерпретации, оценить чужое сочинение по критериям проверки сочинения в ЕГЭ, оценить собственное сочинение (можно организовать взаимопроверку).

Как отмечал Н. И. Жинкин, «понимание — это перевод с натурального языка на внутренний. Обратный перевод — высказывание» [Жинкин 1998: 159–161]. Для развития текстовой деятельности особенно существенно утверждение учёного о неразрывной связи способностей самостоятельного создания сообщения и понимания сообщения, созданного другим автором.

Таким образом, стратегия развития текстовой деятельности старшеклассников от вторичной её составляющей к первичной сначала поможет создать достаточно полное представление об авторской интенции, коммуникативном замысле автора и средствах его языкового воплощения, а затем включить эти составляющие в процесс создания собственного текста.

Приложения

И.А. Бунин Канун

В городе, по пути на вокзал. Извозчик мчит во весь дух, с горы и на мост, через речку.

Под мостом, на береговой отмели, отвернувшись от проезжих под навес моста и как бы для защиты подняв плечи, стоит босяк, спешно, как собака, пожирает из грязной тряпки что-то вроде начинки.. А позади грохочут, летят, точно нагоняют, ломовые телеги, трясутся, вися с грядок, страшные сапоги мужиков. Все в муке, — мукомолы, — все великаны и все рыжие, без шапок, в красных рубахах распояской...

А потом вагон, второй класс. И какой-то сидящий против меня господин лет за сорок, широкий и стриженный бобриком, в золотых очках на плоском носу с наглыми ноздрями, все встает и, не глядя на меня, — от пренебрежения ко мне, — все поправляет на сетке свои хорошие, в крепких чехлах чемоданы и чемоданчики. Аккуратный и уверенный в себе господин, спокойный за свое благополучие и строгое достоинство...

Шла, однако, уже осень шестнадцатого года.

1930

Таблица

**Содержание работы над пониманием
художественного текста**

Этапы развития умений восприятия и понимания текста	Приёмы развития умений вторичной тексто-вой деятельности	Результаты работы над пониманием текста
Определение коммуникативной ситуации, задачи речи, особенностей адресата, темы	<p>Ответ на вопросы: Зачем создан текст? Кому адресован? О чём текст?</p> <p>На чём акцентирует внимание автор?</p>	<p>Первоначально старшеклассники, опираясь на ранее полученные речеведческие знания и умения анализа текста, определили, что целью создания текста было желание автора поделиться впечатлениями от российской действительности; для этого автор решил сконцентрировать внимание на нескольких «картинках», «кадрах» из российской городской жизни 1916 года, промелькнувших перед глазами повествователя по пути на вокзал и в вагоне поезда. Учащиеся не обратили внимания на дату написания рассказа, на смысл заглавия и последнего предложения текста, на нарастание в тексте настроения тревоги, на предсказание скорого и закономерного конца социального противостояния</p>
Выявление видов информации в тексте	<p>Выявление фактуальной информации: беседа с учащимися об исторической и социальной ситуации в России 1916 года.</p> <p>Выявление концептуальной информации: непримиримый антагонизм босяков и господ, людей труда и хозяев жизни, казён социального взрыва.</p> <p>Выявление подтекстовой информации</p>	<p>Активизация межпредметных связей, актуализация знаний учащихся, связанных с воссозданием за текстом историко-культурного фона.</p> <p>Нахождение в тексте информации об антагонизме социальных страт в российском обществе в описываемый период и о неизбежности надвигающейся революции (установление ассоциативных связей с изученными произведениями русской литературы предреволюционного периода).</p> <p>Выявление видов противопоставления в тексте: пространственное, смысловое, грамматическое. Соотношение заглавия с датой написания текста. Выявление функции многоточий в тексте</p>
Работа с ключевыми словами (смысловыми комплексами) и грамматическими конструкциями в каждом виде информации	Поиск в тексте ключевых слов и смысловых комплексов, грамматических конструкций, помогающих автору передать фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию	<p>Способы выражения фактуальной информации:</p> <p>1) выявление лексики, называющей социальные страты: извозчик, босяк, мужики-мукомолы, господин;</p> <p>2) нахождение языковых средств, указывающих на время и место развёртывания мелькающих перед глазами повествователя «картинок»: «осень шестнадцатого года», «в городе», «по пути на вокзал», мост через реку, под мостом, вагон;</p> <p>3) анализ пространственных отношений в тексте: сначала разомкнутое пространство — по пути на вокзал, с горы, на мост, через реку, «под мостом на береговой отмели», позади; затем замкнутое — «вагон, второй класс» (дать справку о социальной принадлежности пассажиров вагона второго класса).</p> <p>Способы выражения концептуальной информации:</p> <p>1) выявление оценочной лексики и тропов, характеризующих представителей социальных слоёв общества: «как собака», «как бы для защиты подняв плечи», «грязная тряпка» — о босяке; «страшные сапоги», «великаны», «без шапок», рубахи распояской — о мужиках-мукомолах; «широкий и стриженный бобриком, в золотых очках на плоском носу с наглыми ноздрями», пренебрежение, «аккуратный и уверенный в себе», «спокойный за свое благополучие и строгое достоинство», «хорошие, в крепких чехлах чемоданы и чемоданчики» — о господине;</p> <p>2) выявление глаголов и глагольных форм, характеризующих действия представителей страт: извозчик — «мчит во весь дух»; босяк — «стоит..., отвернувшись», «пожирает»; ломовые телеги с мужиками-мукомолами — «грохочут,</p>

		<p>летят, точно нагоняют»; сапоги мужиков — трясутся, свисая с грядок» (нужно обратить внимание на устаревшее значение слова «грядки» — продольные жерди в телеге, образующие боковые края кузова); господин — «всё встаёт и, не глядя на меня, ... всё поправляет ... чемоданы и чемоданчики» (многократность действия подчёркивается при помощи повтора наречия «всё»);</p> <p>3) определение особенностей цветописи в тексте: цветовые символы появляются при описании мужиков — рыжие головы, красные рубахи, грязноватый оттенок белого цвета, возникающий в связи с указанием автора на то, что мужики припорошены мукой: тревожные оттенки красного — пожар революции, грязно-белый — призрак, который преследует неотступно. Золотой цвет (оправа очков) помогает акцентировать внимание на благополучии господина;</p> <p>4) анализ функции безглагольных предложений: используются с целью указания на место пребывания повествователя и характеристики объекта описания: «В городе, по пути на вокзал» (предложение начала рассказа, экспозиция, указание на место развёртывания повествования); «Все в муке, — мукомолы, — все великаны и все рыжие, без шапок, в красных рубахах распояской...» (характеристика объекта описания, иллюстрирует мысль о неизбежности надвигающейся революции); «А потом вагон, второй класс» (смена места пребывания повествователя); «Аккуратный и уверенный в себе господин, спокойный за свое благополучие и строгое достоинство...» (характеристика нового объекта описания, подтверждает неизбежность социального конфликта).</p> <p>Способы выражение подтекстовой информации:</p> <p>1) выявление языковых средств, характерных для разных видов противопоставления. Противопоставление на основе характеристики расположения и перемещения в пространстве (предлоги, наречия, глаголы): на мосту — под мостом; извозчик с повествователем впереди — телега с мужиками сзади; динамичное движение в открытом пространстве (путь на вокзал: мчит, грохочут, летят, словно нагоняют) — ограниченное движение, почти его отсутствие в замкнутом пространстве (господин в вагоне второго класса: всё встаёт и всё поправляет);</p> <p>2) смысловое противопоставление: образы босяка и мужиков противопоставлены образу господина: полное неблагополучие («отвернувшись от проезжих под навес моста и как бы для защиты подняв плечи, стоит босяк, спешно, как собака, пожирает из грязной тряпки что-то вроде начинки») противопоставлено полному благополучию («аккуратный и уверенный в себе господин, спокойный за свое благополучие и строгое достоинство»); мрачная, несущая угрозу сложившемуся социальному укладу сила («летят, точно нагоняют, ломовые телеги, трясутся, висят с грядок, страшные сапоги мужиков», «все великаны и все рыжие, без шапок, в красных рубахах распояской») противопоставлена аккуратному внешнему виду, спокойствию и уверенности в себе преуспевающего господина;</p> <p>3) грамматические средства противопоставления использованы при введении в текст пугающего образа мужиков-мукомолов («а позади»), при присоединении третьего абзаца ко второму («а потом»), при присоединении последнего предложения ко всему тексту: «Шла, однако, уже осень шестнадцатого года»;</p> <p>4) для того, чтобы подчеркнуть необходимость вдуматься в смысл текста, И. А. Бунин использует фигуру умолчания (передана многоточием в конце предложения, характерная</p>
--	--	--

		языковая особенность произведений этого писателя).
Определение позиции автора в тексте	Формулирование основной мысли текста, определение позиции автора (краткое устное высказывание типа рассуждения)	Примерное содержание ответа учащихся: Перед нами художественный текст, основная мысль которого не представлена готовой формулировкой. Анализ образов текста «Канун» позволяет утверждать, что основная мысль рассказа И. А. Бунина — предопределённость и неизбежность надвигающейся революции, безжалостный огонь которой будет не очищающим, как надеялись в канун 1917 года многие, а уничтожающим. Сопоставление заглавия рассказа с датой его написания (в это время писатель находился в эмиграции) свидетельствует о желании автора предупредить потомков, обратить их внимание на преподанный историей урок. При работе с подтекстовой информацией возникает ощущение, что автор уверен: «господа», хозяева жизни были способны предотвратить надвигающуюся катастрофу, но полностью замкнулись в своём благополучии, оградили себя от реалий социальной действительности и голоса совести, что закономерно привело их к гибели.
Выявление смысловой структуры текста	Наблюдение за развёртыванием основной мысли в тексте (возможно выявление смысловой структуры текста с опорой на его типологическое строение)	Примерное содержание ответа учащихся: этапы развёртывания основной мысли совпадают с композиционным построением текста, однако нужно учесть, что повествование здесь включает в себя элементы описания, «картинки» из жизни российского города предреволюционной эпохи: экспозиция и завязка действия соотносятся с первым абзацем, развитие действия (зарождение и нарастание чувства тревоги, связанное с описанием босяка и мукомолов) происходит во втором абзаце, кульминация (наивысшая точка тревоги, переходящая в ощущение неотвратимости социального взрыва, связана с описанием «господина», хозяина жизни) соотносится с третьим абзацем. Текст не имеет определённой концовки, намёк на развязку дан автором в четвёртом абзаце.
Интерпретационная деятельность на основе понимания текста	Отношение читателя к позиции автора (устное монологическое высказывание) или Оценка понимания текста в ученических сочинениях (письменное высказывание в жанре отзыва о понимании текста и причинах его неверной интерпретации в одном из сочинений выпускников прошлых лет)	В случае с анализом выбранного нами текста интерпретационные высказывания прозвучали при формулировании основной мысли и определении позиции автора, а также в процессе наблюдения за развёртыванием основной мысли текста. Возможно создание отзыва о сочинении другого одиннадцатиклассника с указанием достоинств, связанных с верным пониманием текста и умением выразить это понимание, и недостатков в понимании текста, а также причин этих недостатков.

Е. Кригер. Фрагмент очерка «Свет»

Мы возвращались из штаба пехотной дивизии, расположенного внутри бетонной трубы под железнодорожной насыпью. Отсюда, из этой трубы, командование управляло долгим и трудным боем за южную окраину Сталинграда.

Подходы к трубе находились под огнем немецких батарей, расположенных на возвышенности, и мы выбирались в поселок по узкому, размокшему от дождей ходу сообщения. В посёлке никого уже не было, люди ушли, и занавески, бившиеся на ветру о камень, казались последним движением жизни. Как пусто и грустно вокруг!

Но вдруг мы остановились. Мы увидели дым. Это не был горький дым пожарища — дикий, тревожный, яростный, мечущийся из стороны в сторону в поисках новой добычи. Это был плотный, спокойный дым больших печей, давно забытый нами дым индустрии.

Только люди, побывавшие в Сталинграде в те месяцы, смогут понять, каким невероятным представилось нам это зрелище, в трех-четырёх километрах от линии боя, посреди разбитых в щепы домов, вагонов, заборов, в каменной, разжеванной снарядами пустыне, на виду у немецких батарей. Так же дико было бы увидеть человека, который вытащил на поле перед вражескими окопами концертный рояль и стал играть Шопена.

На поле боя дымила заводская труба.

Я не знаю, как назвать чувство, охватившее нас в эту минуту, — удивлением или восторгом, но сопротивляться этому чувству мы не могли и, забыв обо всем, побежали к трубе.

Мы увидели высокое, обожженное, закопченное войной здание. Стены его были насквозь пробиты снарядами. В воротах нас остановил седой, строгий старик, долго звонивший куда-то, спрашивая, можно ли нас пропустить.

Двор был изрыт воронками. В другом его конце по дощатым ступеням мы спустились под землю.

Бархатная, домашнего вида портьера отделяла узкий коридор от небольшого помещения, где на стенах висели контрольные приборы, сигнальные лампы, еще непонятные нам циферблаты с дрожащими стрелками, рубильники, бегущие по карнизу провода.

Следующее помещение представляло собой нечто среднее между обычным городским кабинетом и жильем аккуратного холостяка. Многие вещи, видно, были принесены из дома. Ковры, скатерть с цветной бахромой на одном из столов, шахматы, мандолина. Были даже картины. Как странно было видеть всё это в хаосе осаждённого немцами города! Тут же стояли телефоны и радиоприемник, лежали стопками технические справочники. Между справочниками заблудилась и беллетристика, — значит, людям здесь часто не спится. Чувствовалось, что люди не только работают здесь, но и живут, и живут прочно, отнюдь не собираясь отсюда уходить.

Один из сидевших за столом проверил наши документы и сказал:

— Вы находитесь на командном пункте Сталинградской электростанции...

После всего, что произошло в те месяцы в Сталинграде, это знакомое слово прозвучало как из далекого, забытого, милого прошлого. Здесь, в огне грандиозной битвы, с дымом войны смешивала свой плотный, спокойный дым живая, работающая, излучающая свет электростанция.

Единый государственный экзамен - 2009
Бланк ответов № 2
 Код региона Код предмета Название предмета
 59 01 РУССКИЙ ЯЗ
 Дополнительный бланк ответов № 2 Лист № 1 Резерв - 8

Перепишите значения полей "код региона", "код предмета", "название предмета" из БЛАНКА РЕГИСТРАЦИИ
 Отвечая на задания типа С, пишите аккуратно и разборчиво, соблюдая разметку страницы
 Не забудьте указать номер задания, на которое Вы отвечаете, например, С1
 Условия задания переписывать не нужно
 Все бланки и листы с контрольными измерительными материалами рассматриваются в комплекте

Евгений Кригер - военный журналист, очевидец
 долгого и трудного боя за южную окраину
 Сталинграда.

В приведенном фрагменте текста Кригер
 удивительно описывает ту атмосферу, которая
 царила в Сталинграде: он, посреди разбитых в щепы
 домов, вагонов, заборов, в каменной, разжёванной
 снарядами пустыне находит то, что нам казалось
 бы совсем непримечательным и в какой-то
 степени даже неприятным - это дым индустрии -
 плотный, спокойный дым бегущих по
 электростанции.

Он сравнивает обнаружение этой электростанции
 с тем, как если бы человек вытаскил на поле
 боя перед вражескими окопами концертный
 рояль и стал играть Шопена.

Представьте, какую радость и удивление
 тогда испытал Кригер.

Он убежден, эта электростанция напомнила
 ему далёкое, милое прошлое.

Я полностью согласен с автором, хоть я
 и не могу испытать эту атмосферу на себе, но
 по его описанию я чётко представляю картину
 тех годов и его эмоции на тот момент.

В какой-то степени электростанция была
 его спасением, подобно тому, как касается
 сильной лирики в пылающем лесу.

Здесь присутствуют те светлые воспоминания,
 которые есть у каждого человека и они, даже в
 самой плохой и пугающей ситуации, согревают
 его душу и напоминают о доме.

При недостатке места для ответа используйте обратную сторону бланка

И. Бродский. Рождение поэта

1) Невзначай узнав, что дочь хочет напечатать подборку стихов в столичном журнале, отец потребовал, чтобы она взяла псевдоним и не позорила славную фамилию. 2) Дочь повиновалась, и в русскую литературу вместо Анны Горенко вошла Анна Ахматова.

3) Она не сомневалась ни на миг в своем таланте и правильности выбранного пути, но вначале согласилась с необходимостью блюсти приличия, поскольку в знатных семьях к профессии литератора издавна относились свысока и полагали ее приличной для тех, у кого не было способа заявить о себе иначе.

4) Претензии отца были, пожалуй, отчасти чрезмерными. 5) В конце концов Горенко не принадлежали к ти-тулованной знати. 6) С другой стороны, они жили в Царском Селе — летней резиденции царской фамилии, а многолетнее соседство бок о бок такого рода редко проходит даром. 7) Но для семнадцатилетней дочери главным было другое: сто лет назад в Царскосельском лицее беззаботно расцветал Пушкин.

8) Что же до псевдонима, то среди предков Анны Горенко по материнской линии был Ахмат-хан, потомок Чингиза, последний правитель Золотой Орды. 9) Ахматова не гналась за экзотикой, наоборот: в России все восточное встречается скорее не с любопытством, а с предубеждением.

10) Но пять открытых «А» (Анна Ахматова) завораживали, и она прочно утвердилась в начале русского поэтического алфавита. 11) Пожалуй, это была ее первая удачная строка, отлитая акустически безупречно. 12) Выбранный псевдоним красноречиво свидетельствует об интуиции и вправду изошренном слухе семнадцатилетней девочки, на чьих документах и письмах тоже вскоре появилась подпись: Анна Ахматова.

13) Будущее отбрасывает тени — выбор оказался пророческим.

ЛИТЕРАТУРА

Баранов М. Т. Анализ содержания и лексики сочинений учащихся 5–7 классов // Изв. АПН РСФСР. — М., 1964. — Вып. 132. — С. 47–123.

Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие. — М.: Логос, 2003. — 280 с.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — Изд. 3-е, стер. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 144 с.

Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: учеб. пособие / под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Высш. шк., 1980. — 224 с.

Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: избр. тр. — М.: Лабиринт, 1998. — С. 146–162.

Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 176 с.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — Изд. 2-е, стер. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 264 с.

Карих Т. В. Текстовая деятельность vs речевая деятельность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2010. — № 7 (51). — С. 89–92.

Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания. — М.: Наука: Флинта, 2000. — 255 с.

Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. — 172 с.

Сотова И. А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности учащихся на уроках русского языка: дис. ... докт. пед. наук. — М., 2008. — 338 с.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.

REFERENCES

Baranov M. T. Analiz soderzhaniya i leksiki sochineniy uchashchikhsya 5–7 klassov // Izv. APN RSFSR. — M., 1964. — Vyp. 132. — S. 47–123.

Valgina N. S. Teoriya teksta: ucheb. posobie. — M.: Logos, 2003. — 280 s.

Gal'perin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. — Izd. 3-e, ster. — M.: Editorial URSS, 2005. — 144 s.

Dridze T. M. Yazyk i sotsial'naya psikhologiya: ucheb. posobie / pod red. A. A. Leont'eva. — M.: Vyssh. shk., 1980. — 224 s.

Zhinkin N. I. O kodovykh perekhodakh vo vnutrenney rechi // Zhinkin N. I. Yazyk. Rech'. Tvorchestvo: izbr. tr. — M.: Labirint, 1998. — S. 146–162.

Ippolitova N. A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole. — M.: Flinta: Nauka, 1998. — 176 s.

Karaulov Yu. N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. — Izd. 2-e, ster. — M.: Editorial URSS, 2002. — 264 s.

Karikh T. V. Tekstovaya deyatel'nost' vs rechevaya deyatel'nost' // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo peduniversiteta. — 2010. — № 7 (51). — S. 89–92.

Meshcheryakov V. N. Zhanry shkol'nykh sochineniy. Teoriya i praktika napisaniya. — M.: Nauka: Flinta, 2000. — 255 s.

Murzin L. N., Shtern A. S. Tekst i ego vospriyatie. — Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta, 1991. — 172 s.

Sotova I. A. Teoriya i praktika samokontrolya v pis'mennoy rechevoy deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka: dis. ... dokt. ped. nauk. — M., 2008. — 338 s.

Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. — M.: Slovo/Slovo, 2000. — 624 s.

Данные об авторе

Елена Анатольевна Рябухина — доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь).

Адрес: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24.

E-mail: e_ryabukhina@mail.ru.

About the author

Elena Anatolievna Ryabukhina is a Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm).